



**REFLEXIONES DIDÁCTICAS ENTORNO A LA DIVERSIDAD Y LA
DESCOLONIZACIÓN**

**INFORME REFLEXIVO DERIVADO DE SEMINARIO ESPECIALIZADO PARA
OPTAR AL TÍTULO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN ETNOEDUCACIÓN Y
DESARROLLO COMUNITARIO**

AUTOR

JUAN GABRIEL MORALES VEGA

COD. 1088026449

ASESORA

IRMA LUCÍA SERNA ALZATE

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO
COMUNITARIO
JUNIO, 2021**



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
1. ACERCAMIENTO REFLEXIVO AL UNIVERSO ESCOLAR: LA EDUCACIÓN PROPIA COMO RESISTENCIA AL SISTEMA, ESTRATEGIA DE DESCOLONIZACIÓN Y BUEN VIVIR	8
1.1. Educación Homogenizante	9
1.2. Educación para la descolonización	11
2. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: DIVERSIDAD EN LA ESCUELA ¿PROBLEMA O POSIBILIDAD?	16
2.1. Situaciones generadas por el modelo selectivo	18
2.2. Docencia que reta: estimulación del sentido crítico.....	21
3. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS: LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO POSIBILIDAD TRANSFORMADORA.....	25
3.1. La Educación Física y su nociva forma de enseñarse	27
3.2. La Educación Física como posibilidad transformadora	30
4. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS APUESTAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALES: EL ETNOEDUCADOR Y LA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL	33
4.1. El deber ser del Etnoeducador.....	35



4.2. La didáctica no parametral como posibilidad didáctica en la praxis etnoeducativa	37
5. CONCLUSIONES	40
6. BIBLIOGRAFIA.....	43



RESUMEN

El siguiente documento es producto de las reflexiones que surgieron en el transcurso del seminario especializado en “Reflexiones didácticas para una escuela diversa”, sobre la gran cantidad de mundos presentes en el universo escolar y la vasta diversidad que lo constituye, diversidad que, en un sistema de educación conductista tradicional es vista y trabajada como un problema que obstaculiza la “correcta” inserción de los y las estudiantes al proceso educativo formal. A sí mismo, estas reflexiones estuvieron orientadas por el análisis constante de los rasgos fundamentales del carácter, que estamos convencidos, debe tener el sujeto didáctico en las sociedades colonizadas que intentan construir formas de ser y estar en el mundo, alternativas a las que propone la mirada eurocéntrica hegemónica, la globalización y las políticas neoliberales que rigen el mundo.

Esta disertación didáctica está enfocada en la búsqueda de una propuesta descolonizadora de educación que reconozca la diversidad como un campo de múltiples posibilidades, que encuentre su fundamento en la didáctica no parametral y en las formas locales y populares de construir conocimiento, para así salir de la lógica de mercado que tiene el sistema educativo y construir una verdadera soberanía en todos los aspectos; económico, alimentario, académicos, políticos, ideológicos, etc. Las reflexiones didácticas expuestas en las siguientes paginas buscan contribuir al desarrollo de una didáctica de la descolonización, que haga uso de los dispositivos didácticos propuestos por la didáctica no parametral para la consecución de una escuela popular que responda a las comunidades, a sus contextos y necesidades.

Palabras clave: Descolonización, educación popular, diversidad, Sujeto didáctico, didáctica no parametral.



ABSTRACT

The following document is the product of the reflections that emerged in the course of the specialized seminar on “Didactic reflection for diverse school”, on the large number of worlds present in the school universe and the vast diversity that constitutes it, diversity that, in the traditional behavioral education system is seen and worked on as a problem that hinders the “correct” insertion of students into the formal educational process. In itself, these reflections were guided by the constant analysis of the fundamental traits of character, which we are convinced, must have that didactic subject in colonized societies that try to build ways of being and being in the world alternatives to those proposed by the gaze hegemonic Eurocentric, globalization and neoliberal policies that rule the world.

This didactic dissertation is focused on the search for a decolonizing proposal of education that recognizes diversity as a field of multiple possibilities, which finds its foundation in non-parametric didactics and in local and popular ways of building knowledge, in order to get out of the market logic that the educational system has and build true sovereignty in all aspects; economic, food, academic, political, ideological, etc. The didactic reflections set out in the following pages seek to contribute to the development of a didactics of decolonization, which makes use of the didactic devices proposed by non-parametric didactics to achieve a popular school that responds to the communities, their contexts and needs.

Keywords: Decolonization, popular education, diversity, Didactic subject, non-parametric didactics.



INTRODUCCIÓN

En el siguiente escrito se encuentran depositadas una serie de Disertaciones didácticas que surgen en el transcurso del seminario especializado en “reflexiones didácticas para una escuela diversa” y que giran en torno al sujeto de la didáctica en escenarios particulares en los cuales existen vastas expresiones de diversidad. Al mismo tiempo, es una contribución a la reflexión didáctica sobre el uso de las didácticas no parametrales como herramientas válidas en la creación de espacios dialógicos y formas de educación popular que se salgan de la lógica bancaria del sistema educativo y apuesten por formas descolonizadoras de construir escuela y conocimiento.

La lectura de estas reflexiones está dividida en cuatro momentos que se complementan entre si y ayudan a tener una mirada más amplia e integral sobre el carácter que debe tener el sujeto de la didáctica a la hora de llevar a cabo su praxis en sociedades colonizadas como la nuestra. El primer momento es un acercamiento al universo escolar y la propuesta de una educación popular y heterogénea que sea capaz de responder a esa gran cantidad de mundos presentes en él; en el segundo momento, encontramos un conjunto de reflexiones sobre la diversidad como posibilidad o problema en la escuela, en este apartado, así como en el siguiente, las reflexiones fueron realizadas desde algunas experiencias propias de mi proceso académico.

El tercer apartado gira en torno al análisis y la reflexión sobre el sujeto concreto de una didáctica específica, en este caso, la didáctica de la educación física. Contrastando teoría y experiencias vividas durante las clases de educación física en el bachillerato se abordaron algunos conceptos de la educación crítica. En la última parte, encontramos la propuesta de la didáctica no parametral con sus diferentes dispositivos didácticos, como una apuesta y una herramienta útil para la



consecución de seres humanos críticos, reflexivos y libres. Finalmente, se exponen unas someras conclusiones sobre las didácticas no parametrales y el sujeto didáctico en contextos diversos y colonizados.



1. ACERCAMIENTO REFLEXIVO AL UNIVERSO ESCOLAR: LA EDUCACIÓN PROPIA COMO RESISTENCIA AL SISTEMA, ESTRATEGIA DE DESCOLONIZACIÓN Y BUEN VIVIR

En la actualidad pensar y discutir sobre la educación que nuestra sociedad necesita, es una tarea ardua y titánica, requiere reconocer el mosaico de posibilidades y mundos presentes en el sistema educativo, a los hombres y mujeres que en él se encuentran inmersos con sus cosmogonías, cosmologías e ideologías, formas de ser y vivir, diversas y antagónicas. La heterogeneidad presente en el sistema y en el proceso educativo demandan la implementación de una educación pensada en las experiencias de las y los estudiantes¹, de sus necesidades cognitivas, socioeconómicas y culturales. Para suplir la necesidad de transformar el sistema educativo y así formar seres conscientes, reflexivos y críticos que piensen y trabajen por sus contextos y comunidades, se debe tener en cuenta las formas propias de educación que estas ejercen, los conocimientos que ancestralmente han preservado y sobre los cuales erigen sus culturas y sus formas de relacionarse con las personas y con la naturaleza, sus prácticas cotidianas, sus tradiciones y las normas que las rigen.

Descolonizar la educación y abandonar, paulatinamente, las formas eurocéntricas y mercantiles que actualmente subyacen en la práctica educativa es una tarea necesaria para una sociedad sometida por formas de ver y vivir traídas desde Occidente donde la excelencia, la consecuencia con los contextos y sus necesidades y la integralidad del proceso educativo son una parte mínima, ya que son los valores del mercado los que transversalizan la práctica y fundamentan los lineamientos del sistema. Este tipo de educación anula la capacidad reflexiva de los y las estudiantes, no son reconocidos como interlocutores válidos en la construcción

¹ ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Bogotá: Revista Colombiana de Educación, 1983. P. 9



del conocimiento y son subestimados cognitivamente, sufriendo un tipo de castración mental, limitándolos a la acción de recibir y almacenar información, como un recipiente que busca ser llenado, educación que Paulo Freire denominó como Educación Bancaria².

Esta forma de educar trae consigo fines e intereses ocultos, que están en sintonía con las relaciones de poder establecidas, la conservación del status quo, las motivaciones de la hegemonía, del Estado y su ideología. No es una educación pensada en la realización humana, la libertad moral y el reconocimiento de la diversidad, del otro, de la diferencia; es una educación creada para homogenizar la sociedad, para colonizar las comunidades –proceso de colonización que aún no termina-, para suprimir las ideas que no son funcionales al establecimiento y enajenar las conciencias a favor del mercado, creando una cultura de consumo y de sobreexplotación de la naturaleza que no permite vivir y habitar armónicamente el mundo. Desde este punto de vista la escuela es un fidedigno aparato ideológico de Estado³ cuya función consiste en mantener y preservar las relaciones de producción capitalistas.

1.1. Educación Homogenizante

Este tipo de educación minimiza la cantidad de pensamientos diversos en la sociedad, tan indispensables para desarrollar identidad y sentido de pertenencia, limita la creatividad y reduce significativamente la capacidad de discernir y discutir las ideas, es productora y reproductora de sesgos cognitivos que contribuyen a la formación de seres que poco aceptan la diferencia y se muestran intolerantes ante las opiniones adversas que, por lo general en una sociedad alienada, son pocas.

² VELASCO, José Antonio; DE GONZALES, Leonor Alonso. Sobre la teoría de la educación dialógica. Mérida: Educere. 2008. P. 464

³ ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. P. 24.



Se enfoca en modificar y establecer pautas de conducta mientras fomenta valores morales y reproduce imaginarios colectivos; es una educación que busca formar y producir obreros en masa para el mercado, como lo señala Oscar Alejandro Quintero citando a Fals Borda “la educación forma la sociedad colombiana en su estructura y justifica esta estructura ideológicamente, cimentando las formas de explotación interna que se enlazan con las de dependencia externa.”⁴.

A lo anterior se le suma, la forma en que organizativamente funciona el sistema y las instituciones educativas, pues como lo señala Luis Alejandro Cortes refiriéndose a la gestión escolar de las escuelas eficaces, afirma que en estas “se parte de asociar la eficacia de la escuela con la calidad de la enseñanza”⁵, y desde este punto de vista, se puede observar una gran incomprensión en torno a la acción educativa, al trabajo docente y el proceso de construcción de conocimiento de los y las estudiantes. La gestión escolar prevalece sobre la praxis educativa y los contenidos que la componen son incapaces de brindar las herramientas para la realización humana de las personas que se encuentran dentro del sistema educativo, por este motivo, es labor de los y las docentes saber usar de manera inteligente y oportuna el currículo oculto -o currículo invisible⁶-, buscando siempre la contextualización de los contenidos, construyendo el conocimiento de manera conjunta con los y las estudiantes mediante la palabra compartida, el diálogo constante como eje central de los espacios de encuentro en el aula de clase, de esta manera se combate la lógica del mercado en la cual el estudiante es la materia prima del sistema que se encuentra representado en la escuela como un modelo empresarial, es una relación sujeto-objeto que cosifica a los y las estudiantes y

⁴ QUINTERO, Oscar Alejandro. Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. Bogotá: Revista Colombiana de Sociología, 2019. P. 144

⁵ CORTES, Luis Alejandro. La escuela una organización sistémica. SD: Horizontes Pedagógicos, 2009. P. 107

⁶ CHAUSTRE A, Álvaro. Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. Colombia: *Revista Educación Y Ciudad*, 2015. P.106



reproduce las relaciones de producción, de racismo y negación de la humanidad del otro.

Aunque los y las docentes se encuentren dentro del sistema y trabajando para él, deben encontrar, usando a su favor el currículo oculto, las posibilidades de acción liberadora dentro de la coartación constante que genera el sistema, deben optar por la necesaria descolonización del conocimiento y preferir en cambio, la construcción del mismo desde lo local y propio, considerar al estudiantado un sujeto reflexivo y capaz de interlocutar con elocuencia, de discernir y comunicar sus ideas y pensamientos, reconociéndolo en su humanidad y generando relaciones sujeto-sujeto donde la horizontalidad sea el factor fundamental para entablar espacios de diálogo donde convergen la diversidad de experiencias, de formas de ser y sentir. Crear una educación que enseñe a pensar e implícitamente sea una forma de resistir a las demandas impersonales del sistema⁷, debe ser el objetivo de los y las docentes que rigen sus praxis educativas desde el humanismo y encuentran en estos espacios una herramienta de liberación y transformación. En la búsqueda de una educación que reconozca la diversidad presente en las instituciones educativas, que sienta la necesidad de construir educación propia y dialógica, encontramos los siguientes tipos de educación –entre tantas existentes- que se deben tener presentes si se busca contribuir a una transformación social en el contexto latinoamericano.

1.2. Educación para la descolonización

Cuando hablamos de una educación que está encaminada hacia la descolonización del pensamiento y la transformación paulatina de las formas de vida que adoptamos influenciados por occidente, hacemos alusión a una educación que parta de los

⁷ LAS DOS ORILLAS. Carta de Estanislao Zuleta a los maestros. 2016



contextos de las y los estudiantes, de las necesidades y particularidades de los mismos, de sus experiencias, saberes empíricos y estructuras cognitivas previas para formular contenidos e implementar formas y modelos de construcción del conocimiento más acordes con lo que necesita nuestra sociedad, pues como lo afirma Fals Borda, existe “la necesidad de una reorientación del proceso educativo, para comprometerlo con los problemas del pueblo colombiano y con la defensa de su patrimonio cultural.”⁸ Esta educación debe pensarse y abordarse conjuntamente con las personas y sus comunidades, debe dejar de lado el colonialismo intelectual que tanto perjudica la formación de hombres y mujeres autónomos y reflexivos, debe incentivar la creación de ciencia propia y aprovechamiento de saberes locales, es el camino hacia la erradicación del complejo de inferioridad creado por la colonización en todas sus formas y hacia la implementación de una educación propia que contribuya a la dignificación, liberación y transformación de la sociedad.

Esta apuesta educativa debe otorgar el valor que el “otro” se merece, se le debe dar su lugar y reconocer en la diferencia su humanidad, esto como el primer paso para entablar relaciones de respeto y crear espacios diversos de diálogo e interacción recíprocos. Reconocer la existencia de muchísimas formas de ver y vivir en el mundo es un factor clave para desmontar el discurso eurocéntrico sobre el cual se funda la sociedad “civilizada” que discrimina, excluye y coloniza mundos apropiándose de saberes, territorios e identidades. Como planteo Franz Fanon, el proceso descolonizador, en este caso una educación descolonizadora, debe buscar “la invención de un hombre nuevo que rompa los límites discursivos y materiales de la civilización occidental.”⁹ ya que ésta, ha marcado la historia con sus categorizaciones sobre el ser y el no ser, sobre lo Humano y lo no Humano y

⁸ QUINTERO. Op. Cit., P. 145

⁹ RAMALLO, Francisco. Franz Fanon y las (re)escrituras en la historia de la educación. Córdoba: Revista Intersticios de la política y la cultura, 2018. P. 104



todo lo que esto acarrea para las comunidades que son encasilladas en el segundo grupo.

En ese sentido encontramos apuestas de educación propia o educación popular importantes para llevar a cabo una educación descolonizada, por un lado, tenemos a Paulo Freire con su propuesta de la pedagogía de la liberación que encuentra su fundamento en torno al proceso emancipatorio que los oprimidos llevan a cabo. La opresión es fácilmente detectable en las formas de educación actual, es una educación que intimida el pensamiento mientras ofrece una multitud de conocimientos sin presentar relación alguna con sus experiencias y contextos, denominada por Freire como educación Bancaria, en este punto, converge Estanislao Zuleta al afirmar que, este tipo de educación brinda mucha información, pero no enseña a los estudiantes a utilizarla de manera adecuada y contextualizada, siendo una educación que no enseña a pensar.¹⁰ La herramienta principal de este tipo de educación se encuentra en el diálogo como forma idónea de construcción del conocimiento; el aula de clase debe ser un espacio de encuentro en el que la acción predominante sea la de compartir la palabra, esto debe ser una educación dialógica cuyas principales características son: su carácter colectivo, “recíproca, apoyadora del alumno, acumulativa y propositiva.”¹¹.

Por el otro lado, tenemos a José Martí quien tiempo antes que Freire se pensaba la educación como un elemento de transformación socioeconómica y política y recreó el método socrático de la Mayéutica, el arte de formular preguntas y reflexionar sobre las posibles respuestas, y desde la cual desarrollaba su práctica pedagógica y libertaria, así como los autores mencionados anteriormente, Martí considera el diálogo y la discusión de las ideas un punto fundamental en la construcción de una

¹⁰ ZULETA, Estanislao. La Educación como campo de combate. Entrevista realizada en 1985.

¹¹ VELASCO; DE GONZALES. Op. Cit., P. 466



educación que permita la liberación del pueblo latinoamericano de las cadenas que imponen países y políticas exteriores. Para Martí, la educación de nuestra América (Latinoamérica) debe formularse teniendo en cuenta y reconociendo la diversidad de comunidades, contextos y realidades que en el territorio conviven, debe surgir desde las necesidades y mandatos populares de la América mestiza y no de las imposiciones europeas, y especialmente, de las estadounidenses. El ideario político de Martí lo empujaba a trabajar constantemente por la transformación de los imaginarios colectivos que se relacionaban de manera directa con el complejo de inferioridad mencionado anteriormente y buscaba “contribuir de manera destacada a la conformación, a partir de lo autóctono, de corrientes de pensamiento y modelos de desarrollo propios.”¹².

En consecuencia, con lo mencionado hasta el momento, surge la necesidad de apuntar a formas específicas que permitan trabajar y redireccionar las dinámicas tradicionalistas de concebir la educación, con todo lo que ella es y compone. Para ello, se recurre a la educación experiencial, comprendida como un proceso de construcción de conocimiento para el desarrollo de habilidades que surgen partiendo de las realidades y vivencias de cada estudiante¹³. Si bien esta educación tiene un bagaje teórico sustentado en países hegemónicos, es importante comprender que la descolonización da apertura a cuestionar las estructuras establecidas, pero a su vez, también comprende que es un proceso histórico y cultural, que no cambia instantáneamente y donde no se pueden desechar nociones tan complejas e importantes que hacen parte del ámbito de la educación.

¹² HERNANDEZ PARDO, Héctor. José Martí, la educación como herramienta de transformación y liberación. Sevilla: Americania. Revista de Estudios Latinoamericanos, 2015. P. 65

¹³ BUILES JARAMILLO, Juan Felipe. El abordaje de la educación experiencial. Chía- Bogotá: Universidad de la Sabana, 2002. P.179



En ese sentido, las experiencias están ligadas a un campo propio y particular, a unos territorios que crean sentido y significado, en consonancia, se puede señalar que la educación experiencial se reconoce como una alternativa metodológica, donde “el conocimiento se crea a partir de realidades compartidas entre diferentes individuos, es así como el objetivo de la educación experiencial consiste en posibilitar la forma de conciencia del ser y de su interacción en la transformación personal y social.”¹⁴ En otras palabras, se ocupa del cómo se puede transformar esa educación que ha sido puesta en tela de juicio durante este abordaje, y de la importancia de poner en el centro las vivencias concretas de las y los estudiantes. Para finalizar, es necesario traer a colación nuevamente a Fals Borda y su propuesta de educación propia y socialismo raizal, ya que dicha propuesta tiene una fuerte y evidente relación con la forma de vida que se desprende de la filosofía del Buen Vivir que tienen las comunidades originarias de algunos países latinoamericanos, ya que para él este socialismo “toma en cuenta las raíces histórico-culturales y de ambiente natural de nuestros pueblos de base”¹⁵ distanciándose de la teoría marxista que fue creada para una Europa industrializada, Fals Borda teoriza el socialismo raizal con base en las formas de vida que tiene la gran diversidad de comunidades que habitan el territorio nacional y sus relaciones con la naturaleza, precisamente en este punto, vemos la convergencia con el buen vivir, pues el socialismo raizal debe pensarse como “un ejercicio ecológico, una democracia radical y una estrategia ecologista”¹⁶ en otras palabras, es una dignificación de la vida.

¹⁴ BUILES JARAMILLO. Op. Cit., P. 179.

¹⁵ JARAMILLO SALGADO, Diego. El socialismo raizal de Fals Borda. Colombia: Cuadernos de filosofía latinoamericana, 2010. P. 31

¹⁶ Ibíd., P. 31.



2. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: DIVERSIDAD EN LA ESCUELA ¿PROBLEMA O POSIBILIDAD?

Teniendo claro la multiplicidad de mundos presentes en la escuela y el carácter colonizador del sistema educativo, que perpetúa, conserva y reproduce las relaciones de poder establecidas, mediante la negación de humanidades, la castración de pensamientos, la coartación de la libertad y la autonomía para homogenizar, reprimir y controlar las formas de ser y ver el mundo de esa gran masa heterogénea de hombres y mujeres que se encuentran inmersos en el sistema educativo. Para lograr la realización de una educación que apueste por lo propio, lo local y popular, en busca de la descolonización del sistema y sus formas de vida, se debe tener en cuenta la importancia de la experiencia de los y las estudiantes que hacen parte del proceso, y como paso fundamental para que esto sea posible, es menester reconocer la diversidad que hace presencia, enriqueciendo el lugar con el mosaico de posibilidades que brinda para llevar a cabo la praxis pedagógica y así, evitar caer en la lógica que hace de la diversidad un problema y la cual se enfoca en reprimirla e ignorarla.

En ese sentido, se resalta el valor de la educación experiencial en la construcción del conocimiento de hombres y mujeres, y más aún, si este conocimiento es construido en el seno de sus contextos consecuente con sus necesidades. La experiencia individual de cada sujeto da rasgos, pensamientos y comportamientos particulares que los caracteriza y crea patrones de personalidad, identidad e ideología, es por ello, que la educación debe ser impartida teniendo en cuenta las experiencias vividas anteriormente y los conocimientos previos de las personas que se encuentran en el proceso, y de esta forma, crear una relación directa entre las experiencias y el conocimiento que se busca construir. Para vincular directamente el conocimiento a la experiencia se debe involucrar al estudiante, se debe ubicar en una experiencia concreta (nueva o vivida con anterioridad) y estimular la reflexión a



partir de ella, estos son los primeros pasos del ciclo de la educación experiencial propuesto por John Dewey¹⁷, seguidos por la conceptualización abstracta y la aplicación del aprendizaje adquirido, no obstante, el sistema educativo actual, y la educación que en él se imparte, pretende que los y las estudiantes construyan conocimiento partiendo del tercer estadio propuesto por Dewey, es decir, buscan que los y las estudiantes aprendan unos conocimientos sin relación alguna con sus vidas y experiencias, conocimientos descontextualizados a los que no les encuentran importancia, pues no les ven utilidad.

Este tipo de educación encaja perfectamente en el modelo selectivo, expuesto por Alicia Devalle y Viviana Vega, pues como éstas lo exponen, es un modelo educativo que clasifica y jerarquiza, discrimina y excluye tratando de forzar la ubicación de los y las estudiantes “dentro de parámetros teóricos, estadísticos, organizativos y, por ende, artificiales y externos [...] Se pretende que todos los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para apropiarse de los contenidos correspondientes al grado, curso o año.”¹⁸, en otras palabras, el modelo selectivo consiste en una educación que ignora las particularidades de las personas pretendiendo borrarlas y homogenizarlos. Uno de los problemas que señalan las autoras, es el que corresponde a la poca pertinencia de los contenidos para con sus vidas y contextos. Así pues, para ellas, este modelo “no responde a necesidades funcionales, sino a tener éxito en el trabajo escolar.”¹⁹ es aquí precisamente, donde convergen la educación experiencial y la crítica al modelo selectivo realizada por las autoras ya mencionadas, puesto que, para estas últimas, este modelo no se enfoca en construir conocimiento partiendo de cuestiones prácticas para resolver problemas de sus realidades, es un modelo que no fundamenta su praxis en las

¹⁷ ROMERO A, Marta. El aprendizaje Experiencial y las nuevas demandas formativas. España: Revista de antropología Experimental, 2010. P. 92.

¹⁸ DEVALLE, Alicia; VEGA, Viviana. Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial, 2006. P. 6.

¹⁹ *Ibíd.* P. 7



vidas y contextos de los y las estudiantes, pues como ellas lo exponen “El trabajo escolar no tiene alcance inmediato, sino que está dirigido hacia un futuro que se vislumbra como bastante lejano. El alumno es formado en la idea de que la escolaridad le va a servir para su futuro y no para su aquí y ahora”²⁰.

Teniendo claro la importancia de esta relación entre la educación experiencial (su pertenencia) y una educación que combata el modelo selectivo y la colonización en todos sus ámbitos, realizaré una reflexión partiendo de un par, de las tantas, experiencias vividas en mi proceso escolar durante la secundaria, trataré de identificar algunas situaciones y criterios propios del modelo selectivo, pero también, buscaré destacar algunos momentos y actuaciones de docentes que son afines a la propuesta que encontramos en lo expuesto por Freire en su Pedagogía de la Autonomía, acciones que pueden verse encaminadas a una praxis educativa que apuesta por una escuela comprensiva y una pedagogía de la complejidad.

2.1. Situaciones generadas por el modelo selectivo

Desde este modelo, la diversidad es un problema que debe ser trabajado, algo que está por debajo de lo normal, y por ello, se ponen en práctica estrategias de segregación, clasificación, jerarquización, discriminación y evaluación que desembocan en el fracaso escolar de muchos de los y las estudiantes que nunca aprendieron “el oficio del buen alumno”²¹, que no se acostumbraron a la competencia desigual que genera y a su dinámica de graduación basado en el periodo de año de vida²². Este fracaso es adjudicado a la responsabilidad de los y las estudiantes y de los padres de familia, las instituciones educativas, desde lo expuesto por Alicia Devalle y Viviana Vega, solo se atribuyen la responsabilidad de

²⁰ DEVALLE; VEGA. Op. Cit., P. 7

²¹ Ibíd. P. 10

²² GIMENO S, José. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación educativa, 1999. P. 13



los logros y aprendizajes, nunca de los fracasos escolares²³. Partiendo de esto, describiré algunas características del modelo selectivo, Homogenizante y colonizador que puedo apreciar al hacer la introspección de mi paso por el colegio. El bachillerato lo hice en la institución educativa Manuel Elkin Patarroyo, institución pública que se encuentra en Dosquebradas ubicada de una zona de estratos 1, 2 y 3.

Como un primer aspecto a resaltar de esta institución educativa es lo coercitivo y represor que puede llegar a ser su manual de convivencia, pues se enfoca en que la apariencia de todas y todos se encuentre dentro de los parámetros sociales de la “normalidad”, no se permite el mínimo espacio para definir la personalidad, su libre expresión no es consentida: ni el cabello largo en los hombres, ni el maquillaje en las mujeres, ni la sudadera entubada, entre otras cosas que puedan “desentonar” con el uniforme son toleradas. La falta a esta norma puede acarrear represalias como castigos, anotaciones, exposiciones obligatorias sobre el manual de convivencia, labores de aseo por semanas e incluso meses, y hasta la expulsión si se vuelve reiterativa. Otra forma en la que reprimen la diversidad y la toman como un problema, a parte del sistema de graduación por año de vida que es algo del sistema educativo en general, es mediante “la segregación de clases especiales”.

Con este dispositivo, según Devalle y Vega, “se dirigen a los alumnos que se consideran inadaptados para la escolaridad común, tanto por su lenificación en el desarrollo cognitivo o ritmo de aprendizaje, como por trastornos conductuales o como consecuencia de minusvalías físicas”²⁴; este conjunto de clasificaciones son observables desde que se ingresa a la secundaria, pues en la selección de estudiantes que compondrá cada grupo se seleccionan con base en los criterios ya

²³ DEVALLE; VEGA. Op. Cit., P. 9

²⁴ DEVALLE; VEGA. Op. Cit., P. 6



mencionados anteriormente. En ese sentido, los mejores estudiantes integrarán los primeros grupos A, B y C, a partir del D ubicarán a los estudiantes que tengan problemas previos de cognición o de conducta, y cuando la cantidad de estudiantes era demasiada, los grupos se llegaban a extender hasta el grupo H, caso que sucedió en cuando estaba cursando sexto, cuando había grados sextos del A al H.

Como se mencionó, los grupos podrían llegar hasta ser 8 de un mismo grado, y del 4 en adelante, es decir el D, ubicaban a los que tenían problemas de aprendizaje y problemas de convivencia, sumando a éstos, un tercer grupo de estudiantes que eran discriminados por un factor de clase, pues pertenecían a algunos de los barrios con más problemas de precarización y marginación de la comuna en la que se ubica el colegio, y presentaban mayor cantidad de población afrodescendiente, relacionándolos directamente con problemas de conducta y convivencia, esta forma de “trabajar” la diversidad como si fuese un problema obedece a un modelo de exclusión que se fundamenta en sesgos y estigmas, en este caso, de clase y etnia, pues como lo expone José Gimeno Sacristán, “Existe la percepción de que, especialmente en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos, están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de los alumnos y que la convivencia diaria se deteriora en las escuelas e institutos.”²⁵. Tal fue el caso de cuando estaba en 7°, que existía un 7°F que era discriminado y estigmatizado, era extraño cuando un profesor al hablar de problemas y fracasos escolares no se refería a aquel grado 7-F.

Yo estuve en el grupo B hasta grado octavo, siempre fui un estudiante que aprendía si prestaba atención, nunca presenté problemas de aprendizaje; no obstante, si fui un estudiante con problemas de conducta, y reiteradas situaciones de faltas al manual de convivencia. En el M.E.P. en la jornada de la tarde se encontraban los

²⁵ GIMENO S. Op. Cit., P. 5



estudiantes de sexto, séptimo grado y los grados octavos que presentaban los problemas ya mencionados, es decir, octavo (8°) E y octavo (8°) F; en la jornada de la mañana se encontraban los grados de octavo a once, grupos que se suponían tenían mejor conducta porque ya se habían adaptado a la dinámica que imprime el sistema educativo en los colegios públicos. Cuando pase de séptimo (7°) a octavo (8°) me toco estudiar en la jornada de la mañana: pase a 8-B, pero ese año, por problemas de convivencia, tuve que experimentar “la primera respuesta que da el sistema educativo a la diversidad de ritmos de aprendizaje”²⁶, la repetición del curso y el siguiente año me ubicaron en 8°E en la jornada de la tarde.

En ese momento, ya era considerado por la institución como un chico problema, no era un “buen alumno”, en otras palabras, era un fracaso escolar. Así, lo que es denominado como el “efecto Pigmalión”²⁷, se evidenciaba en mí, las expectativas de los y las profesoras sobre mi eran nulas, seguía presentando problemas de conducta y violación al manual de convivencia, entonces, y reafirmando lo que exponen Devalle y Vega, me remitieron a un psicólogo, “Por ello, con frecuencia, se deriva a los profesionales especialistas la atención de los alumnos considerados “distintos”, “diferentes”. ”²⁸. Podrían mencionarse, a la luz de las teorías, infinidad de situaciones que exponen claramente el modelo selectivo y homogenizante que adopta nuestro sistema educativo, éste es solo uno de los muchos que pueden servir para reflexionar la praxis educativa en un sistema que discrimina, clasifica, jerarquiza y extingue memorias, territorios, tradiciones, formas de ver y vivir.

2.2. Docencia que reta: estimulación del sentido crítico

²⁶ DEVALLE; VEGA. Op. Cit., P. 7

²⁷ Ibid. P. 17

²⁸ Ibid. P. 9



Cuando logre pasar a noveno, me regresaron a la jornada de la mañana y me ubicaron en el grupo 9°A, ya que entre más se avanzaba más se iban unificando los estudiantes, entonces, si había 8 grados sextos, 7 séptimos y 6 octavos, solo había 4 novenos, 4 décimos y 3 onces. Cuando se pasaba a noveno se unificaban los estudiantes que venían siendo segregados desde el inicio del bachillerato. En este grado escolar, conocí a dos profesoras que marcarían mi forma de pensar, estimularían mi capacidad analítica y marcarían un hito en mi proceso académico. Antes de noveno, pensaba en graduarme para salir a trabajar, en lo que fuese que brindara el sistema, estaba bien alienado para ser un “idiota útil” y funcional. Al toparme con la profesora de español y Literatura y la profesora de Biología, conocí mundos y aspectos de la vida que hasta ese momento eran desconocidos para mí, pues los había ignorado toda mi vida.

Estas profesoras me retaban y me exigían, volvemos a mencionar el “efecto Pigmalión”, pues en este caso, como lo afirman Devalle y Vega, “se ha llegado a comprobar que cuando las expectativas del docente son positivas, crean un efecto favorable sobre el alumno; mientras, por el contrario, sus anticipaciones de fracaso contribuyen a provocarlo.”²⁹, y consecuente a sus expectativas me comencé a desenvolver de una forma que antes hubiese sido rara en mí. Por las influencias de las profesoras, me sumergí en mis primeras lecturas, ellas mismas me regalaron los libros y los ensayos con los que tuve mi primer contacto literario, entre ellos están: El ensayo sobre la lectura de Estanislao Zuleta, La metamorfosis de Franz Kafka, Crimen y Castigo de Fiodor Doostoievsky, Que viva la Música de Andrés Caicedo, entre otros textos que sirvieron para fomentar en mí el habito de la lectura y la escritura.

²⁹ DEVALLE; VEGA. Op. Cit., P. 17



En ese tiempo escribía poesía y canciones de rap que luego, en una que otra de las muchísimas tertulias que tenía con ellas, mostraba a las profesoras, tal vez fue por este motivo, que se decidieron por regalarme libros y recomendarme autores. En sus clases, no reprimían el pensamiento, no ostentaban ser las únicas portadoras de la palabra y el conocimiento, entablan diálogos constantemente y valoraban los aportes de los y las estudiantes, no ignoraban las particularidades de las personas que nos encontrábamos en el aula y siempre buscaban trabajar las falencias que tenía cada sujeto. En cierto sentido, aplicaban una pedagogía de la complejidad, buscando la realización humana de las personas a las que educaban, retaban y estimulaban la creatividad, en sus clases, estimulaban el espíritu crítico y la creatividad, más que el orden y el esfuerzo, ya que, en sus explicaciones, constatable relacionaban los contenidos con las realidades que vivíamos, eran temas que exponían de manera contextualizada y útil para nosotros en aquel momento.

Para finalizar, y trayendo a colación a Paulo Freire, puedo decir que las profesoras sabían que enseñar iba mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, ellas, con sus acciones, creaban las posibilidades necesarias para su construcción y producción³⁰, reconocían la diversidad que existía en el colegio y trabajaban desde y para ella, generaban motivación crítica y creativa, retando al estudiante a llevar un poco más allá sus reflexiones, en otras palabras, aunque no lo supieran, trabajaban a favor de una escuela comprensiva y una pedagogía de la complejidad que fortalecía y desarrollaba la autonomía de los y las estudiantes. Las dos mujeres mencionadas, son mis referentes cuando de docentes consecuentes con la realidad social se trata, en gran medida, me encuentro aquí, a unas cuantas semanas de culminar mi programa académico, gracias a la influencia que ellas generaron sobre

³⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo veintiuno editores, s.a, 1997. P. 47



mí a partir del grado 9°, pues donde otros y otras docentes vieron un problema, ellas vieron posibilidades.



3. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS DIDACTICAS ESPECÍFICAS: LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION FISICA COMO POSIBILIDAD TRANSFORMADORA

Para continuar con la disertación didáctica, pues en últimas, en los escritos anteriores solo hemos reflexionado sobre lo que es y debería ser el sujeto de la didáctica en sociedades como la nuestra, con contextos particulares donde convergen mundos enteros, formas de ser, vivir y entablar relación con la naturaleza tan diferentes y propias que conservar el debate, el análisis y las propuestas didácticas traídas de Occidente, se convierten en un lastre para los y las docentes que se enfrentan al sistema buscando crear formas populares y descolonizadas de educar, y en la guillotina que decapita tradiciones, identidades y formas de vida de comunidades y pueblos enteros, siendo una herramienta útil en la colonización del pensamiento y alienación de la sociedad.

Como se mencionó en el apartado anterior, para muchas instituciones educativas y para una gran cantidad de docentes, la diversidad suele presentarse como un problema que es trabajado, casi siempre, no de la mejor manera: omitiéndola, ignorándola, excluyéndola, clasificándola, coaccionándola y suprimiéndola; no obstante, existen profesoras y profesores que insisten en hacer de su área de conocimiento, aula y horas de clase espacios propicios de encuentro para la diversidad y la palabra, espacios en los cuales la comunicación dialógica orienta las interacciones, donde la búsqueda de la autonomía y el criterio de los y las estudiantes es una constante para el o la docente, pues su objetivo primordial es la realización humana de las personas y la transformación de sus contextos, como lo afirma Víctor López “Cada vez más investigadores sociales entienden que la finalidad de la investigación en educación y en ciencias sociales debe ser el cambio y la transformación social, principalmente entendido desde un enfoque



emancipatorio.”³¹, y es precisamente en este tipo de docente que se interesa este análisis didáctico.

A lo anterior hay que agregar un elemento fundamental y característica imprescindible que debe tener el sujeto didáctico de esta propuesta de educación propia en y para la diversidad, y es la capacidad de investigar y proponer caminos de enseñanza con base en sus investigaciones y los resultados que estas arrojan, pues como lo exponen Oscar Chiva, Carlos Capella y Marc Paralles en una de las conclusiones de su artículo *Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física*, y es en la cual afirma que “la docencia y la investigación educativa no son actividades distintas”³² y por ende, los y las docentes que quieren contribuir a suplir las necesidades de sus lugares de trabajo y de las comunidades que allí se encuentran deben conservar y llevar a la praxis la relación Investigación-Docencia para proponer caminos de transformación.

En las siguientes páginas se realizará un somero análisis reflexivo del sujeto didáctico, para ello se trabajará desde un área específica del conocimiento (Educación Física) y se mencionarán algunas de las didácticas específicas dentro de este campo que buscan crear una sociedad más justa y equitativa, que apuntan a la transformación de las estructuras sociales mediante la formación de sujetos cooperativos, autónomos, críticos y libres. Estas didácticas se contrastarán con mi experiencia vivida durante el bachillerato en esta materia con los diferentes profesores e intentaré identificar momentos importantes en los cuales se evidencie la trasposición didáctica, siempre con la intención de explicitar y materializar en la experiencia los conceptos y teorías trabajados hasta ahora.

³¹ LOPEZ, Víctor. Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. Segovia: Revista Estudios Pedagógicos, 2012. P- 169.

³² CHIVA BARTOLL, Oscar; CAPELLA, Carlos; PARALLES, Marc. Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. Revista de Investigación educativa, 2018. P-290.



3.1. La Educación Física y su nociva forma de enseñarse

Durante los primeros años de bachillerato me encontré con dos profesores y una profesora de Educación Física (en adelante EF) que poco o nada me enseñaron sobre la verdadera Educación Física, pues tenían la costumbre de trabajar “teóricamente” algunos deportes, un deporte por periodo escolar (voleibol, baloncesto, microfútbol y atletismo). De 6º a 9º tuve que enfrentarme con docentes de EF que, en palabras de Clara Inés Segura, no enseñaban a aprender a aprender, pues si tenían el conocimiento nunca hubo espacios de construcción del mismo dentro de sus aulas de clase, no se entablaban diálogos y discusiones sobre el tema, era una educación netamente Bancaria³³, en la cual no se realizaba una trasposición didáctica efectiva y por ende, el conocimiento fisiológico del cuerpo y los benéficos de la actividad física, eran para nosotros, algo desconocido, en ese sentido y siguiendo la línea de Clara Segura, podemos decir que esos docentes no llevaban a cabo “la conversión de un conocimiento en códigos entendibles, develando objetos, las maneras de argumentación, los fenómenos, los principios, la leyes, los métodos, los modelos propios de su saber para que incidan de manera deliberada en los procesos de transformación de sus estudiantes, en todas sus dimensiones, en la búsqueda de su formación integral”³⁴ y por ende, su práctica no era reflexiva ni emancipatorio, aspecto importante al pensarnos el sujeto didáctico en contextos marcados por la diversidad, las injusticias y la discriminación.

Sus rutinas eran así, y eran casi invariables: entraban al aula, exponían el tema, hacían un dictado sobre el mismo de no más de una hoja o escribían en el tablero; salíamos al coliseo, realizábamos ejercicios de calentamiento y estiramiento y media hora de ejercicios sobre la temática trabajada, cuando se realizaban todas

³³ VELASCO; DE GONZALES. Op. Cit., P. 464

³⁴ SEGURA, Clara Inés. Aprender a aprender. Bogotá: Educación y Educadores. P-146.



las actividades había transcurrido una hora, a veces mucho menos; en el resto de tiempo nos dejaba hacer lo que quisiéramos. Los hombres nos apoderábamos de la cancha y las mujeres se ponían a conversar o se iban a hacer otras actividades que nada tenían que ver con la clase, por lo mismo era como la clase más deseada por la mayoría de los y las estudiantes, pues literalmente, era una hora libre.

En estas clases se evidenciaban muchísimos aspectos excluyentes y coercitivos, por un lado, y por el otro existía una carencia de contenidos y conocimientos que quedaban en el aire, que en ese momento le darían sentido a la actividad física y los ejercicios que realizábamos. En estas clases se evidenciaba una segregación preocupante, puesto que los y las estudiantes que no tenían las capacidades psicomotrices para realizar los ejercicios eran dejados a un lado, para ellos y ellas no había clase educación física; en este grupo encontramos a los y las estudiantes con problemas de obesidad, problemas de salud, psicológicos como autismo o déficit de atención, entre otros. En cuanto a la pertinencia de la clase y el conocimiento que permitía construir en los estudiantes, se debe decir que las herramientas cognoscitivas que brindaban para enfrentar el mundo, beneficiar sus comunidades y la transformación de las mismas y sus entornos, eran escasas y casi nulas.

En ese sentido, podemos decir que estos docentes no estimulaban en los y las estudiantes las múltiples capacidades del pensamiento que se suelen utilizar al realizar una actividad cualquiera, y más importante aún, al dejar de lado y excluir directamente a algunos estudiantes por sus particularidades, no se les enseñaba a reconocer y a aprovechar sus estilos cognoscitivos, como lo sugiere Clara Segura, “enseñar a aprender a aprender requiere no solo lograr en el estudiante la conciencia de las variadas habilidades de pensamiento que utiliza en la realización de una tarea, sino también enseñarle a reconocer y aprovechar su estilo cognitivo,



que aunado al conocimiento de los procesos de pensamiento, le permite desarrollar las habilidades metacognitivas necesarias para su autodeterminación e independencia.”³⁵.

En este punto se debe hacer énfasis en la parcialidad de ese tipo de clases de EF para con los contextos de los y las estudiantes. Siendo, este tipo de clases, espacios que socialmente no tienen ninguna repercusión positiva en las vidas de los estudiantes, no apuntan a una transformación social, carecen del componente emancipatorio y descolonizador; su implementación tiende a reproducir estructuras de poder que encuentran su base en la conservación de las iniquidades, las injusticias, los despojos y la discriminación; así como la apropiación de saberes, tradiciones y territorios. Así pues, vale la pena realizar aquí las siguientes preguntas³⁶ que, como docente del área de EF, se realiza Víctor López al reflexionar sobre su praxis y su labor como sujeto de la didáctica:

¿Hasta qué punto el profesorado de EF está preocupado por la superación de la desigualdad que existe en nuestros centros educativos? ¿Hasta qué punto se interesa y trabaja en pro de la superación de dichas desigualdades?

¿Qué aporta la EF en los centros que luchan por transformar las desigualdades sociales en mejores oportunidades de desarrollo personal y éxito académico para su alumnado?

¿Cuántos profesores y profesoras de EF luchan por generar actuaciones educativas en sus centros que permitan avanzar en la transformación social y en la superación de desigualdades?

¿Qué porcentaje del profesorado de EF guía su trabajo y su pensamiento por un interés claramente emancipador?

³⁵ SEGURA. Op. Cit., P. 154.

³⁶ LOPEZ. Op. Cit., P. 156.



¿Qué aporta la EF en el crecimiento personal de nuestro alumnado? ¿Les ayuda a saber más, a ser mejores, a relacionarse mejor, a estar mejor?

3.2. La Educación Física como posibilidad transformadora

Para realizar una propuesta sobre el ser docente plausible y pertinente con nuestra sociedad, se debe tener claro la propuesta de Alicia Camilloni en la que se hace énfasis en la necesidad de hacer “el análisis del carácter del sujeto al que se refiere y al que se dirige el teórica de la didáctica”³⁷ es decir, al docente. En ese marco surgen las preguntas: ¿Qué características debe tener el carácter del sujeto? ¿Qué debe buscar con su praxis? ¿Cuál es la finalidad de su labor? Y debo responder que gran parte de esos interrogantes han sido el hilo conductor que han orientado esta disertación desde el primer escrito.

Cuando nos adentramos en las propuestas didácticas que han surgido dentro del área de la EF en las últimas dos décadas, encontramos apuestas que parten desde la educación experiencial de John Dewey hasta la pedagogía de la autonomía y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, entre otras. Algunas de esas didácticas específicas, consideradas como tal por sus delimitaciones y métodos que otorgan particularidad, son: Una metodología didáctica encontrada fue la de Aprendizaje por proyectos fundamentada en el constructivismo de John Dewey así como la metodología de Aprendizaje-Servicio fundamentada en la misma corriente; Así mismo, aunque más cercanas al pensamiento de Freire, encontramos la Educación Física Crítica, La Educación Física Cooperativa y La Educación en Valores en Educación física. Algunas de estas didácticas serán traídas a colación en los siguientes párrafos para contrastar la praxis y la teoría del ultimo profesor de EF que tuve en el bachillerato.

³⁷ CAMILLONI, Alicia. El sujeto del discurso didáctico. Buenos Aires: Praxis Educativa. P 27



Cuando se ingresa a 10º en esa institución se debe elegir una de las dos modalidades que ofrece el colegio para obtener el título de bachiller técnico: Salud Comunitaria (Saco) o Actividad Física y Recreación Ecológica (AFRE), yo elegí AFRE. En decimo cambiaba el profesor de EF. En ese año, 2013, conocí al profesor Ricardo Celis (profesor de Educación Física en todos los grados 10 y 11, independiente de la modalidad; Profesor de Educación Básica Deportiva, profesor Fisiología y morfología en los grados 10 y 11 de la modalidad AFRE y Director Departamental de la liga Risaraldense de levantamiento de pesas) cuya labor me parecía, y me sigue pareciendo, una excelente, pertinente y llamativa forma de enseñar la EF.

En este punto, es importante mencionar la triada didáctica (Maestro-alumno-objeto de conocimiento) ya que, como lo afirma Camilloni, de esta depende que la instrucción tome o no su verdadero camino³⁸. Ricardo Celis, es un docente que sabe motivar a los y las estudiantes, sus conocimientos fisiológicos sobre las formas de llevar a cabo la correcta realización de la actividad física y la importancia de la misma, hacen que sus formas sean atractivas para el estudiantado, es un docente muy cuidadoso a la hora de exponer sus temas, en morfología y fisiología respectivamente, que son las materias más complejas, sabe transformar el saber sabio y el saber curricular en saberes fácilmente de asimilar, en este sentido, despierta interés y motivación y de acuerdo con María García y Antonio Baena, podemos afirmar que buena parte de la instrucción está tomando su camino correcto, en sus palabras “cuando los alumnos sienten una satisfacción y un disfrute sobre lo que están realizando, se va a aumentar la motivación intrínseca hacia esas

³⁸ CAMILLONI. Op. Cit., P 32.



actividades, dándole por consiguiente una mayor importancia a las tareas y a la EF, mejorando por consiguiente la calidad en el aprendizaje del alumno.”³⁹.

Cuando apuntamos a la búsqueda de una educación en y para la diversidad, se puede decir que las formas, o más bien, la didáctica –o las didácticas- utilizada por el profesor Ricardo Celis, reconocía la complejidad del contexto y trabajaba con base en él. Las clases de EF que él impartía tenían un gran contenido de conocimiento científico relacionado con la actividad física, nunca se cerraba al debate y su constante era la búsqueda del dialogo en el aula de clase, no ostentaba tener la última ni la única palabra, en sus horas de clase la construcción del conocimiento era labor de todas y todos dentro del espacio, no únicamente del docente. En sus clases y sus expresiones puedo observar algunas de las didácticas anteriormente mencionadas.

Uno de los recuerdos que más tengo, y considero significativo porque hasta ese momento había sido algo impensable, fue en 10º en una de las clases de práctica básica deportiva -En esta materia nos formábamos práctica y teóricamente para salir de campamento, las clases siempre estaban orientadas a ese objetivo y se trabajaba, viéndolo desde el punto de vista de trabajo comunitario, el aprendizaje-servicio, pues en el campo de la recreación, nuestro trabajo era con las personas de la comunidad- en el año 2013. En esta situación particular puedo decir que el profesor hacia uso de la didáctica de la Educación Física cooperativa, ya que el ejercicio consistía en lo siguiente: En el patio del colegio dibujó una especie de tablero de ajedrez con cuadros dibujados en el piso de un tamaño que pudiese caber una persona tranquilamente dentro, todos nos ordenábamos secuencialmente dentro de los cuadros, la idea era que todos y todas lográramos

³⁹ GARCIA, María; BAENA, Antonio. Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. España: PROFESORADO, Revista de currículum y formación del profesorado, 2017. P-390.



salir del tablero de ajedrez sin pisar otro cuadro que no fuera el nuestro o que estuviera vacío. Lo valioso de la actividad fue, que no excluyo a nadie y, existía una compañera con problemas de obesidad que al darse cuenta de la mecánica que debíamos utilizar para desarrollar la actividad quiso desertar, pero el profesor no la dejó. La actividad consistía en salir de la tabla, pero, uno debía ser cargado por cada uno y cada una de los compañeros para lograr pasar al siguiente cuadro sin pisarlo y así llegar al cuadro vacío, y así sucesivamente hasta que el último lograra salir del tablero de solo un paso. Después de realizar la actividad el grupo quedó con una satisfacción muy grande, pues no creíamos ser capaces de hacerlo hasta que el profesor comenzó a orientarnos y a vociferar sobre la importancia del trabajo en equipo y la cooperación.

Para terminar, es importante resaltar que, en la educación física, así como en cualquier otra área de conocimiento, existen las didácticas específicas y las herramientas pedagógicas que permiten o faciliten la consecución de una praxis docente contextualizada, descolonizada, propia y diversa dentro de los reducidos espacios que posibilita el sistema para formar sujetos críticos, cooperativos y reflexivos que sean capaces de generar escenarios de emancipación y transformación social.

4. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS APUESTAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALES: EL ETNOEDUCADOR Y LA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL



Para aterrizar ese carácter que debe tener el sujeto de la didáctica en el ámbito de las ciencias sociales y especialmente en un campo de apuesta descolonizadora y emancipatoria, traemos a colación al Etnoeducador y lo que es, o lo que se espera que sea, su praxis docente. Como un objetivo claro, y rasgo fundamental del carácter del sujeto didáctico, específicamente el sujeto concreto de la didáctica etnoeducativa, está la búsqueda de la realización humana de las personas a las que se educa, como lo afirma E. Zuleta cuando se refiere a la praxis docente; o como lo expone Estela Quintar cuando expresa que la educación debe pensarse para potenciar los sujetos y sus deseos de saber, para activar sus deseos de construir alternativas y respuestas desde un pensamiento crítico propio⁴⁰.

Los y las Etnoeducadoras, deben regir sus prácticas docentes desde una postura de resistencia hacia el sistema hegemónico y sus dinámicas globalizadoras, homogeneizantes y neoliberales que amenazan la vida y la naturaleza, los territorios, sus comunidades y formas de vida, culturas y tradiciones, en otras palabras, deben combatir el sistema que amenaza con extinguir toda la diversidad presente en el planeta, especialmente sobre territorios con grandes fuentes de recursos naturales, como el nuestro. La construcción de una escuela popular que surja desde el seno de las comunidades y sus propias necesidades -y de no las necesidades o intereses de políticos, terratenientes empresarios o banqueros- debe ser una constante en la praxis de los y las Etnoeducadoras, la inmutable búsqueda de una sociedad más incluyente y equitativa donde el racismo y el clasismo traído de Europa, con sus ideas de ciudadanía y sus valores morales, no sean vistos como algo “normal” y aceptable, por el contrario, lo que el sujeto concreto de la didáctica etnoeducativa debe lograr, es que el reconocimiento de las diferencias sea lo normal en las interacciones sociales y la diversidad sea lo aceptable en la vida en sociedad.

⁴⁰ SALCEDO, Javier. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. Pátzcuaro: Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2009. p.124



La didáctica no parametral con sus diferentes dispositivos didácticos⁴¹ propuesta por Estela Quintar, se convierte en una apuesta realista y pertinente para la creación de una escuela alternativa, que responda a las expectativas y necesidades de las comunidades y lo sujetos que se educan, que se sienta y se reconozca parte de la sociedad y el contexto en el que se encuentra, que reconozca a los sujetos y no niegue su humanidad, que no los cosifique como un producto más de la Industria cultural⁴² que impide la creación de espacios para el diálogo, pues es incapaz de ver en el otro o la otra, un sujeto válido para interlocutar; ese es el tipo de escuela que debemos transformar.

Así pues, la praxis del sujeto concreto de la didáctica etnoeducativa, debe estar orientada a combatir ese tipo de escuela y praxis docente que se no se siente parte de la sociedad, pues coincidimos con Quintar cuando señala que “La visión misma de la escuela como “fuera” del escenario social del que es emergente nos dice de esta colocación no sólo de autoexclusión de lo observado sino de una institución que se excluye de lo social y lo hace instituyéndose como lugar de experticia, de supuesto saber que está por sobre la realidad. Es este proceso que enajena y cosifica.”⁴³, en ese sentido, el Etnoeducador debe tener claro que su praxis y su saber no está por sobre la realidad, al contrario, está inmiscuida en ella y a ella debe responder.

4.1. El deber ser del Etnoeducador

La praxis de un Etnoeducador(a) en contexto debe procurar siempre, no trasgredir la cosmogonía y cosmovisión de las comunidades en que se encuentra, respetar

⁴¹ SALCEDO. Op. Cit., P 132

⁴² BRICEÑO LINARES; Ybélice. La escuela de Frankfurt y el concepto de industria cultural. Herramientas y claves de lectura. Caracas: Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 2010. p. 58

⁴³ SALCEDO. Op. Cit., p. 129



sus tradiciones y formas de vida, trabajar porque las comunidades las conserven y no contribuir a la supresión de las mismas y a la colonización del pensamiento. El sujeto de la didáctica etnoeducativa debe saber bajar a la realidad y a las vidas de los sujetos con los que construye conocimiento, los conceptos curriculares de una manera eficaz, es decir, debe hacer una buena aplicación de la transposición didáctica y al mismo tiempo, buscar las formas de lograr que estos contenidos sean útiles en la cotidianidad de sus vidas, sin olvidar que es una obligación y un deber ético, hacer un uso inteligente del currículo oculto para contribuir a la formación de la conciencia crítica, la descolonización y la emancipación.

El Etnoeducador(a) debe involucrarse en la vida de la comunidad, explorar el contexto, o como diría Freire, saber leerlo⁴⁴ y hacer una correcta interpretación; debe volverse un agente activo que participa a medida que investiga y construye conocimiento y no solo un agente externo que hace presencia como espectador pasivo; el Etnoeducador(a) debe buscar las formas de implementar esa propuesta de pedagogía popular y socialismo raizal que esbozo Orlando Fals Borda, siempre haciendo uso de la Investigación Acción Participativa (IAP) como una herramienta relevante y oportuna tanto en la praxis docente, como en el trabajo social y comunitario.

Es una obligación del sujeto concreto de la didáctica etnoeducativa trabajar para las gentes y las comunidades que José Martí reconocía como parte de nuestra América mestiza, y en un plano macro, la visión y la praxis docente -que nunca pierden su carácter político- de este sujeto concreto, debe aportar a la liberación de los territorios y países latinoamericanos que han sido históricamente despojados y sometidos por potencias y países extranjeros, la labor descolonizadora del

⁴⁴ FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981



Etnoeducador(a) en contexto debe repercutir en la transformación social y la adquisición de autonomía y soberanía territorial, alimentaria y política, y la creación de formas de educación propia en todo el territorio nacional y el continente.

Crear espacios dialógicos dentro de las aulas de clase y los lugares donde se realiza la praxis docente deber ser el diario vivir del sujeto concreto de la didáctica etnoeducativa, resaltar el valor de la palabra compartida y lograr en los sujetos que se educan lazos de comunidad y hermandad, pues la creación de sujetos no violentos que sean capaz de resolver sus diferencias mediante el uso de la palabra debe ser el fin, ya que si tenemos en cuenta lo expuesto por Franz Fanón en su libro “los condenados de la tierra”, sobre la forma en que el sistema de poder establecido hace que los oprimidos colonizados canalicen sus punciones⁴⁵ o frustraciones: de manera violenta, y contra alguien que se encuentra en la misma, o peor posición y situación, esa es la estrategia de creación de falsos enemigos que impide en los colonizados, develar el verdadero problema o el verdadero enemigo contra quien canalizar sus sentires.

Desde el punto de vista formal y oficial expuesto por la institucionalidad, los Etnoeducadores(as) son “agentes educativos con capacidad para investigar su cultura, recuperar identidad y prácticas culturales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, promover la participación y organización de su comunidad y fomentar una educación alternativa”⁴⁶.

4.2. La didáctica no parametral como posibilidad didáctica en la praxis etnoeducativa

⁴⁵ FANON, Franz. Los condenados de la tierra. Matxingune taldea, 2011. P. 6

⁴⁶ CASTILLO G, Elizabeth; HERNANDEZ B, Ernesto; ROJAS M, Axel Alejandro. Los Etnoeducadores: esos nuevos sujetos de educación colombiana. Bogotá: Revista Colombiana de Educación, 2005. p. 50



¿Por qué la didáctica no parametral se convierte en un camino didáctico viable para transitar mientras se ejerce la praxis docente de un Etnoeducador (a)? Esta didáctica cobra sentido en la praxis etnoeducativa en la medida en que permite, mediante la aplicación de sus diferentes dispositivos didácticos, que son sus constitutivos particulares, lograr una práctica docente integral que apuesta a la creación de procesos de construcción del conocimiento alternativos al sistema y a la academia tradicional, que responde a los procesos e historias de vida y deseos de los y las que se encuentran en el proceso educativo. Mediante la aplicación de la didáctica no parametral se busca cambiar el sentido y el papel de la escuela y la educación en general, pues según E. Quintar, “Las escuelas –en cualquiera de sus niveles– son hoy la “institución del sin sentido”, por lo general todo lo que en ellas se enseña es a-histórico y nada tiene que ver con la realidad de los sujetos que por ellas derivan, un modo interesante de sostener renovados procesos de colonización.”⁴⁷.

Esta didáctica no parametral le da un valor relevante a la historia, la memoria y la cultura en el proceso de construcción de conocimiento y al mismo tiempo, considera que los productos no deberían ser el aspecto definitivo a tener en cuenta para determinar los aprendizajes de los sujetos que están inmersos en el proceso educativo, sino que, las formas, los métodos y las estrategias realizadas por los estudiantes para obtener ese producto deben también ser parte de la valoración para que sea integral, en palabras de Quintar “desde la didáctica no parametral el “producto” no es solamente la obra sino el proceso que el sujeto crea y transita para producir la obra.”⁴⁸ esto, hace que la didáctica no parametral sea de gran ayuda para la praxis docente que intenta cambiar las formas bancarias de generar procesos educativos, fundamentados en la historicidad y en la memoria de los

⁴⁷ SALCEDO. Op. Cit., p. 122

⁴⁸ SALCEDO. Op. Cit., P 125



pueblos y comunidades que respondan a sus contextos, para lograr efectivas escuelas de descolonización del pensamiento.

Uno de los dispositivos didácticos que expone Estela Quintar y que podrían ser una herramienta de gran importancia para la praxis del sujeto de la didáctica etnoeducativa, es la didactobiografía, debido a que este dispositivo permite ampliar las posibilidades que contiene el devenir histórico de la vida cotidiana, si los sujetos son conscientes de ella. Al analizar el trasegar histórico propio, los sujetos podrán reconocer porque piensan y actúan de ciertas maneras y no de otras, porque sus inclinaciones e intereses responden a ciertos factores y no a otros y de esta manera, cambiar lo que es necesario cambiar si se busca crear una escuela dialógica y descolonizada, pues como lo afirma Quintar, lo seres humanos estamos condicionados, mas no determinados y por ello “ La narración de la propia historia de vida, en didáctica no-parametral, se vuelve didactobiografía desde la intencionalidad de hacer de ésta un dispositivo de construcción de conocimiento socio histórico y cultural.”⁴⁹, este dispositivo coloca al sujeto desde la necesidad de reflexionar desde su propia historia de vida.

Para trabajar la descolonización, la didactobiografía se presenta como algo propicio y pertinente puesto que exige a los sujetos partir las reflexiones desde sus propias vivencias y experiencias para que los aprendizajes encuentren relación directa y utilidad con sus vidas cotidianas y sus contextos. La didáctica no parametral entonces, se presenta como una posibilidad indiscutible de realizar la praxis docente de una manera consecuente con la realidad social y la búsqueda del pensamiento crítico, la autonomía, el deseo de transformación y emancipación, por un lado; por el otro, con respecto al sujeto de la didáctica de la etnoeducación, la didáctica no parametral al permitir la subjetivación del proceso histórico de construcción del

⁴⁹ Ibíd. P 131



conocimiento, ofrece múltiples posibilidades para trabajar la descolonización desde lo local y popular.

Finalmente, debemos decir que la didáctica no parametral es “ La posibilidad de promover sujetos autónomos, potentes, capaces de extender las alas de la imaginación para saber que sí es posible cambiar las propias circunstancias y las de la comunidad en la que se desarrolla”⁵⁰ y por ello, todos y todas las licenciadas en etnoeducación deben optar, o al menos, reconocer la posibilidad que está didáctica brinda para llevar a cabo la praxis de una manera descolonizada y contextualizada, dentro de una sociedad que produce educación para responder a los valores del mercado global. Implementar la didáctica no parametral es posible en este sistema, aun cuando las dinámicas del poder irrumpen los diferentes ámbitos de la vida; la transposición didáctica, el sentido con que se desarrollen los contenidos y el uso inteligente del currículo oculto le darán al Etnoeducador los espacios para que reflexione y rijas su práctica desde esta didáctica de manera coherente.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, es importante reconocer la pertenencia y la relevancia de estas reflexiones en la sociedad actual para enriquecer la praxis educativa que se piensa desde las formas alternativas de construir escuela, procurando ser dialógica,

⁵⁰ SALCEDO. Op. Cit., p. 124



crítica y emancipatoria, convirtiéndose en una apuesta de resistencia ante la globalización y la homogenización que causan las relaciones de producción y formas de enajenación en la escuela y en la sociedad; estas son reflexiones que invitan a pensarse un sujeto didáctico con un carácter y unas características particulares que aporte a la transformación social y a la descolonización de la misma, que su praxis esté encaminada hacia la creación de una educación diferente al sistema, encontrando las propias herramientas dentro de los espacios y posibilidades que brinda el mismo sistema en sus dinámicas cotidianas.

Así mismo, debemos reconocer que, como sujetos didácticos, nuestra praxis nunca está exenta de asumir una postura política para con nuestra labor y las gentes para las cuales la desarrollamos. Por las condiciones socioeconómicas que tiene nuestra sociedad, es imposible no perfilar la praxis docente a la transformación de las estructuras sociales y a la emancipación de las personas a las que se educa, combatir la exclusión creada por el racismo, el clasismo, la xenofobia, el machismo -entre otros ismos nocivos que suprimen la diversidad y dificultan la vida en sociedad- se convierte en la labor constante de un docente que se diga consecuente con la realidad social. La praxis docente nunca es neutra, o se está a favor de conservar las estructuras del poder establecido y el statu quo o, por el contrario, se trabaja para transformarlas y crear un nuevo tipo de escuela y de sociedad. Para la construcción de este nuevo tipo de escuela, es importante que la propuesta de Estela Quintar de la didáctica no parametral no sea desechada y puesta en saco roto, puesto que “es un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa, esto es, de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto.”⁵¹

⁵¹ SALCEDO. Op. Cit., p. 133



Para finalizar, es importante resaltar el deber ser y el hacer de los hombres y mujeres que se forman dentro del campo de la etnoeducación y sus diferentes didácticas, y que esperan ejercer sus praxis en contextos complejos con vastas muestras de diversidad. El deber ser, es decir, el carácter del Etnoeducador debe regirse y fundamentarse en valores de respeto por la diferencia y el reconocimiento de la misma; debe tener políticamente una postura a favor de las masas oprimidas, despojadas y explotadas, pues su praxis principalmente deberá realizarse de la mano y el apoyo de las comunidades y grupos sociales que componen dicha masa; sus pensamientos e ideales deben estar en sintonía con el anhelo de libertad, justicia social y equidad que tanto reclaman las comunidades, con miras a contribuir constantemente en la transformación de las estructuras de poder establecido y la creación de nuevas formas de relacionarse entre seres humanos y entre seres humanos y el planeta.

En cuanto al hacer del Etnoeducador(a), que debe ser siempre consecuente y coherente con la realidad social, es necesario decir que debe tener como pilar fundamental de su praxis la investigación acción participativa (IAP), debe involucrarse con las personas a las que educa, conocer sus contextos, capacidades o limitaciones socio cognitivas; al mismo tiempo, su praxis debe permitir que la construcción del conocimiento tenga utilidad para sus vidas y no sean conocimientos descontextualizados que solo servirían para perpetuar el sistema de educación bancaria. El hacer o la praxis del Etnoeducador(a) debe procurar la creación de espacios dialógicos en los cuales se potencie la capacidad crítica y analítica de las gentes, en aras de buscar la emancipación de las masas y la abolición de las actuales formas de producción; también, debe reconocer la gran cantidad de mundos presentes en el universo educativo y trabajar en, desde y para la diversidad y la realización humana. La praxis etnoeducativa, irremediabilmente, debe enfocarse hacia la descolonización del pensamiento y las formas de vida de



las comunidades y grupos sociales, el eurocentrismo imperante en los diferentes ámbitos de la vida nacional y continental debe ser combatido y la etnoeducación en este sentido, se convierte en nuestra arma y herramienta de lucha y transformación social. El hacer de los y las Etnoeducadoras debe estar siempre orientado a la búsqueda y la consecución de formas propias, locales y populares de construir conocimiento, escuela y sociedad para combatir el capitalismo y las políticas neoliberales que despojan los territorios, destruyen la vida, las formas alternativas de relacionarse con el mundo y la diversidad, diversidad que es ajena a la idea homogenizante de la sociedad traída e impuesta desde Europa.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. El Estado. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 97p.



- BRICEÑO LINARES; Ybélice. La escuela de Frankfurt y el concepto de industria cultural. Herramientas y claves de lectura. En: Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, vol. 16, núm. 3, sept-dic, 2010, p. 55-71
- BUILES JARAMILLO, Juan Felipe. El abordaje de la educación experiencial. Chía- Bogotá, 2002, 179p. Monografía. Universidad de la Sabana, facultad de psicología.
- CAMILLONI, Alicia. El sujeto del discurso didáctico. En: Praxis Educativa. Vol. 3 Núm. 3. Ene,1998. P. 27-32
- CASTILLO G, Elizabeth; HERNANDEZ B, Ernesto; ROJAS M, Axel Alejandro. Los Etnoeducadores: esos nuevos sujetos de educación colombiana. E: Revista Colombiana de Educación, No. 48, Jun, 2005. p. 38-54
- CORTES CELY, Luis Alejandro. La escuela una organización sistémica. En: Horizontes Pedagógicos. Vol., 11. N° 1, 2009. P. 105-113
- CHAUSTRE AVEDAÑO, Álvaro. Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. En: *Revista Educación Y Ciudad*, N° 12, 2015; p. 99-114
- CHEVELLAR, Yves. La trasposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado. En: AIQUE Grupo Editorial. 1997. P. 5 - 28
- CHIVA BARTOLL, Oscar; CAPELLA, Carlos; PARALLES, Marc. Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. En: Revista de Investigación educativa, 36(1), 2018. P. 277-293
- DEVALLE, Alicia; VEGA, Viviana. Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Capítulo 3. La escuela, ¿excluye o incluye? Buenos Aires: Aique Grupo Editorial, 2006. 279p.
- FANON, Franz. Los condenados de la tierra. Matxingune taldea, 2011. 111p



- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Enseñar no es transferir conocimiento. México: Siglo veintiuno editores, s.a., 1997. 140p.
- FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981
- GARCIA, María; BAENA, Antonio. Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. En: PROFESORADO, Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 21 Núm. 1, 2017. P. 387 – 402.
- GIMENO S, José. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación educativa, Núm. 81, 1999. P. 67-86
- HERNANDEZ PARDO, Héctor. José Martí, la educación como herramienta de transformación y liberación. En: Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos, Número Especial, 2015; p. 44-67
- JARAMILLO SALGADO, Diego. El socialismo raizal de Fals Borda. En: Cuadernos de filosofía latinoamericana. Vol. 31, No.102, 2010; p. 25-36
- LAS DOS ORILLAS. Carta de Estanislao Zuleta a los maestros. [en línea]. [20 de marzo/ 2021]. Disponible en: <https://www.las2orillas.co/carta-de-estanislao-zuleta-los-maestros/>
- LOPEZ, Víctor. Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. En: Revista Estudios Pedagógicos, Número Especial 1: 2012. P. 155- 176
- QUINTERO, Oscar Alejandro. Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. En: Revista Colombiana de Sociología, Vol., 42 N°2, 2019; p. 135-161
- RAMALLO, Francisco. Franz Fanon y las (re)escrituras en la historia de la educación. En: Revista Intersticios de la política y la cultura, Vol. 7 N° 13, 2018; p. 95-112



- ROCKWELL, Elsie. EZPELETA, Justa. La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. En: Revista Colombiana de Educación, N° 12, 1983
- ROMERO A, Marta. El aprendizaje Experiencial y las nuevas demandas formativas. En: Revista de antropología Experimental. Núm. 10, especial educación, 2010. P. 89 – 102.
- SALCEDO, Javier. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 31, núm. 1, 2009. p. 119-133.
- SEGURA, Clara Inés. Aprender a aprender. Bogotá: Educación y Educadores. Nº. 5, 2002, P. 145 – 154
- VELASCO, José Antonio. DE GONZALES, Leonor Alonso. SOBRE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DIALÓGICA. En: Educere Vol., 12, N° 42, 2008; p.461-470
- ZULETA, Estanislao. La Educación como campo de combate. Entrevista realizada en 1985.